

ENSEÑAR COMUNICACIÓN EN EL MARCO DEL DESARROLLO SOCIAL

Iván Lello

Universidad Nacional de Jujuy Argentina.

iglello@arnet.com.ar

Resumen

La enseñanza de la comunicación social exige actualmente un debate en torno a su calidad, debido al creciente interés del estudiantado y la ampliación de la oferta académica, como a los desplazamientos disciplinares y los ocurridos en el campo profesional. Un conjunto de nudos problemáticos es común a la mayoría de las universidades latinoamericanas y la resolución de los mismos depende de las estrategias institucionales para sortearlos, del modo de definir “calidad académica” y “evaluación” y de los procedimientos para llevar adelante esta última. Aquí se opta por el concepto de pertinencia como criterio de evaluación de la calidad, y se propone pensar los diseños curriculares desde el enfoque de desarrollo social como alternativa para superar cinco problemas identificados como transversales: la definición de los perfiles profesionales; la crisis de legitimación e identidad de las carreras, la relación de estas últimas con el mercado laboral, la dicotomía entre formación teórica y práctica, y finalmente, el vínculo ‘investigación y enseñanza’ en comunicación.

Palabras clave: Enseñanza de la Comunicación – Calidad – Pertinencia – Desarrollo Local.

1. Introducción

Las carreras de comunicación están de moda. Lo demuestra el volumen de ingresantes que año tras año opta por esta formación como el crecimiento de la oferta educativa universitaria –pública y privada- y no universitaria. Según las estadísticas de nuevos inscriptos del período 1998-2003 elaboradas por el Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Cultura Argentino, dentro de las ciencias sociales, la enseñanza de la comunicación se ubicó en tercer puesto entre las preferencias de los estudiantes, sólo superada por “Economía y Administración” y “Derecho”. Es no es sólo un dato de Argentina; es una realidad en varias regiones de Latinoamérica.

Por otra parte, se observa una diáspora de perfiles profesionales y de opciones de formación del comunicador tan diversa y heterogénea como instituciones educativas hay. La proliferación de ofertas de programas que abordan la comunicación desde distintas perspectivas –productor audiovisual, periodista deportivo, comunicador multimedial, diseñador gráfico, por ejemplo- es otro fenómeno contemporáneo.

A su vez, la comunicación en tanto disciplina está sometida a desplazamientos teóricos y enfrenta la construcción y reconstrucción de su objeto de estudio, producto de la dinámica que impusieron las innovaciones tecnológicas y la multiplicidad de enfoques a partir de los cuales son abordados. Al desafío que representan los rápidos cambios tecnológicos en la industria comunicacional para la inserción de los egresados se suma la competencia en ese campo de profesionales provenientes de otras disciplinas y de los idóneos.

En ese contexto es pertinente, y urgente, interrogarse por la formación que estamos dando hoy a los estudiantes y plantear propuestas para mejorar la misma. El ritmo paquidérmico con que ciertas instituciones universitarias sincronizan con la dinámica del contexto debilita el diálogo cuando no genera un “ostracismo académico”. Algunos autores enmarcan este hecho en la pérdida de los horizontes y la atmósfera de incertidumbre respecto de un futuro impredecible.

En este trabajo se propone acudir a una noción de calidad de la enseñanza tanto para pensar nuestra actual práctica en las aulas como para justificar luego la idea de formular planes de estudios dinámicos y centrados en problemas de investigación, partiendo del enfoque del desarrollo social como criterio de pertinencia. También se expondrán ciertos problemas comunes a las carreras de comunicación del continente.

2. ¿Qué es calidad académica?

Calidad es un concepto complejo y polisémico. Uno de sus rasgos es el carácter comparativo: determinar la calidad de algo obliga a compararlo, y esa operación requiere de una evaluación. El objeto sometido a evaluación puede resultar de calidad o no, o de mayor o menor calidad, según el parámetro con el que sea contrastado, el que

puede ser otro de su misma especie o un objeto ideal. La calidad no es una condición en sí de las cosas, sino un atributo producto de la comparación regida por ciertos criterios.

La noción de calidad se aproxima, aunque excediéndolo, al de utilidad [CINDA, 1994]. El Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho de Universidades Nacionales [2005] la define como “una propiedad que se atribuye a una entidad en particular en relación con su capacidad para satisfacer demandas específicas o lograr propósitos determinados”.

Pero en el caso de las instituciones de educación superior se distinguen dos dimensiones diferenciadas aunque estrechamente interrelacionadas. Por una parte, la dimensión intrínseca que se refiere a los valores, los fines y los proyectos institucionales; constituye los propósitos que se fija cada institución en virtud de su autonomía. Es posible abordar tal dimensión desde una definición de calidad que ponga el acento en el conocimiento de sus propiedades inherentes estableciendo su valor en función de su comparación con otras de su misma especie.

La segunda dimensión, llamada extrínseca, se refiere a los procesos y resultados obtenidos en concreto por la institución. Aquí se introducen las nociones de eficiencia, eficacia y rendimiento. Esta precisión permite desmontar analíticamente el funcionamiento de las instituciones de educación superior y ofrece la ventaja de poner a las mismas en un contexto social: la educación superior no se agota en sí misma sino que es dable esperar de ella ciertos resultados o efectos sociales.

Ese aparece como otro rasgo característico del concepto de calidad: la necesidad de juzgarla en función de su vinculación con el medio en el que realiza su actividad una determinada institución. Tal vez sea este uno de los criterios más problemáticos por la diversidad de actores vinculados con la educación superior y la multiplicidad de demandas a las que puede estar sometida en un momento y lugar determinado. Pero es al mismo tiempo uno de los más atractivos en tanto permite pensar la enseñanza universitaria en estrecha vinculación con su medio.

En tal sentido, cobra relevancia la precisión que formula Alicia Carmilloni [2001], al apuntar que la calidad solamente puede juzgarse en instituciones histórica y socialmente situadas, reconocimiento que parece estar implícito en las definiciones que centran su atención en la satisfacción de expectativas, que no pueden ser otras que las específicas y presentes para cada institución en determinado momento.

Entonces, cobra mayor significación la noción de pertinencia. La calidad no estriba solamente en la satisfacción de cualquier demanda o la realización de la excelencia interna, sino en responder a aquellas de prioritaria valoración social. Así se puede juzgar a la educación, la investigación y la extensión que realizan las universidades. Se pueden conformar fabulosos equipos de investigación, con avanzadas tecnologías y con la mayor rigurosidad científica, pero si los asuntos a los que se aboca son intrascendentes para la comunidad no se puede decir con plenitud que realicen una actividad de calidad.

La calidad es el grado en que se alcanzan los objetivos que la institución se ha fijado con arreglo a determinados recursos disponibles y a una organización determinada, ponderando el nivel de pertinencia de esos objetivos tanto desde la propia perspectiva como desde la visión de los actores sociales.

Las instituciones de educación superior son guiadas por propósitos sociales, están atravesadas por múltiples demandas. Justifican su existencia en la medida en que acojan dichos requerimientos y logren satisfacerlos aceptablemente.

El debate en torno a la calidad no se agota en lo expresado. Existen otros elementos que pueden incorporarse. No obstante, a los fines de este trabajo estimo que se ha logrado la suficiente claridad.

Para establecer la calidad de algo se debe seguir un procedimiento de evaluación. ¿Qué se entiende por ello? La evaluación es una actividad sistemática de búsqueda de información confiable sobre una institución o alguna de sus dimensiones en particular, a efectos de producir juicios de valor sobre las mismas, con la finalidad de justificar decisiones que tiendan al mejoramiento de las prácticas y procesos existentes. Es el punto de partida de un proceso de cambio. Debe producir resultados confiables, para lo cual su realización exige la participación de los integrantes de la institución objeto y un acuerdo respecto de sus objetivos, metodología y criterios a emplear.

Existe un amplio debate sobre quién o quiénes deben llevar a cabo las acciones evaluativas, sobre los métodos más apropiados, como así también una discusión abierta aún respecto de las variables e indicadores a considerar, y de la validez y pertinencia de los estándares. Este trabajo no requiere adentrarnos en tales disquisiciones, pero sí es necesario aclarar que la evaluación debe explicitar sus propios límites y enmarcarse en una teoría de su propio hacer como también clarificar qué se entiende por calidad educativa.

3. Cinco dimensiones de conflicto

La formación de comunicadores sociales en América Latina se caracteriza por la diversidad de opciones curriculares y la preocupación de las universidades del continente por mejorar los niveles de calidad de sus ofertas. Esta premisa está avalada por la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), la cual en su Plan de Trabajo 2004-2006, redactado por Luis Núñez Gornés, señala: "Sin duda, en los años por venir, se avizora no sólo la recuperación de las experiencias de cada una de nuestras asociaciones en materia curricular; también se advierte la necesidad de encausar nuestros afanes para mantener esta agenda y para analizar y ponderar nuevas propuestas curriculares que respondan a la gran demanda que tiene este campo profesional, y que coloquen como eje fundamental la calidad, la pertinencia y la relevancia de los planes de estudio, tanto de licenciatura como de postgrado" [Núñez Gornés, 2003; 1].

Además de mantener y revitalizar el trabajo curricular, tanto en las licenciaturas como en el nivel de postgrado, la FELAFACS se propuso impulsar un sistema de acreditación a escala continental en sintonía con la promoción de una cultura de la autoevaluación y la mejora continua de las escuelas y facultades asociadas. Sin embargo, la realidad de las instituciones universitarias de formación de comunicadores es compleja y sumamente heterogénea. El debate sobre la enseñanza de la comunicación social está atravesado por un núcleo de ejes que distintos autores latinoamericanos coinciden en abordar en sus reflexiones: perfiles profesionales; crisis de legitimación y de identidad de las carreras; la relación entre formación profesional y mercado laboral; formación teórica o formación práctica; vínculo entre investigación y enseñanza en comunicación. Presentaré cada uno en apretada síntesis, acotando algunas relaciones con el vigente plan de estudios de la FHycS.

3.1. Perfiles profesionales

El mundo está en proceso de acelerada transformación y los fenómenos que se atribuyen a la globalización modifican viejas certezas al tiempo que impiden realizar una prospectiva de mediano o largo plazo sobre el horizonte del futuro. El incesante avance tecnológico, la mutación de las formas productivas, la caducidad del sistemas de valores y creencias, y en general, la devaluación de las tradiciones, nos posicionan en un contexto de incertidumbre, en el cual surge "la idea de estar viviendo un período de marcada disparidad con el pasado" [Zalba y Bustos, 2001].

La educación va a la zaga de estos cambios. Los frutos de su actividad pueden apreciarse después de varios años y las condiciones actuales advierten sobre el acortamiento de los intervalos que separan lo vigente de lo caduco. Carmilloni [2001] afirma que los programas educativos son proyectos anticipatorios cuya calidad depende tanto de los impactos presentes como de la proyección futura y de su capacidad para proceder rápidamente a la introducción de modificaciones, e incluso, a la suspensión de su implementación.

Una derivación de este debate se expresa en la dicotomía entre la formación general o especializada de los comunicadores. Brasil optó por programas vinculados a las distintas actividades de la industria cultural, con una orientación hacia la especialización [Marques de Melo; 2001].

En El Salvador se priorizó la enseñanza del periodismo aunque en un modelo híbrido que mezcla el modelo "tecnicista" del funcionalismo, el "intelectual" del humanismo y el "comunicológico" de la Escuela de Frankfurt [Cantarero, 2002]. Venezuela comenzó con la Escuela Nacional de Periodismo, en 1946, la que en 1970 se transformó en escuela de Comunicación Social, en la cual la tradición periodística aún persiste [Bisbal; 2001]. No obstante, en los últimos años la tendencia parece marchar hacia una diversidad de actividades profesionales especializantes ajustadas a las exigencias del mercado laboral, definidas unilateralmente por las empresas privadas y los monopolios informativos [Villalobos, 2001].

Claudia Benassini [2001] indica que en México existen tres vertientes principales de formación en comunicación: periodismo, comunicación y publicidad. La mayoría de las escuelas reproduce "esquemas tradicionales en la formación de profesionales". En tanto que en Argentina, según Zalba y Bustos en el texto ya citado, las carreras de comunicación social han oscilado entre dos modelos: uno con acento en la formación teórico-crítica y aquel que privilegia los saberes instrumentales.

Parece que existen fuerzas contradictorias en las escuelas de comunicación, que por un lado continúan ancladas a lo periodístico, y por otro, buscan diferenciarse pero sin generar una opción clara. Una de las razones, tal vez, consista en la opacidad del propio nombre "comunicador social" [Marqués de Melo, 2001; Bisbal, 2001] y su contenido en tanto profesión y orientación curricular. Otra podría encontrarse en el reconocimiento y aceptación

social que ha logrado la figura del periodista en las sociedades latinoamericanas, a partir del viraje hacia las democracias representativas y el ejercicio de las libertades civiles.

3.2. Crisis de legitimación y de identidad de las carreras

Villalobos [2001] afirma que las teorías con que la universidad intenta explicar el mundo social están desfasadas respecto de la realidad actual caracterizada por la globalización, la sociedad de la información y las industrias culturales transnacionales. Esto conduce a la crisis de identidad y también de legitimidad de las instituciones de enseñanza de la comunicación que no logran respuestas adecuadas a las demandas de formación y capacitación universitaria, y donde los modelos tradicionales y decadentes, tanto en la teoría como en la práctica, continúan reproduciéndose mientras los modelos emergentes aún no logran superar esos paradigmas. Sin embargo, relativiza esta afirmación diciendo que dicha crisis de legitimidad atraviesa a otras disciplinas de las ciencias sociales ante el embate de principios neoliberales y tecnocráticos apoyados por el proceso globalizador.

Las docentes de la Universidad Nacional de Cuyo, Zalba y Bustos, coinciden con Villalobos. Para ellas [2001], el agotamiento de los clásicos paradigmas exige a las carreras de comunicación reelaborar los desarrollos teórico-prácticos para dar cuenta de la complejidad de los actuales escenarios. Además, la aceleración del tiempo que subraya la obsolescencia del pasado inmediato –y que dificulta la selección de alternativas a la universidad y crea incertidumbre en la toma de decisiones–, torna impredecibles los espacios profesionales, mina los imaginarios sociales, precariza la vida social y acrecienta la competencia entre pares en el mercado laboral.

En tono provocador Marcelino Bisbal [2001; 10] se pregunta: ¿Qué sabe hacer este profesional (el comunicador) que no puedan hacer otros profesionales?, ¿seguimos siendo periodistas más que comunicadores y qué significa eso de “comunicador”? Tales interrogantes dan cuenta de ciertas cuestiones centrales a las que hoy intentan dar respuestas las instituciones universitarias y permiten percibir la inquietud que genera el desvanecimiento en el aire de viejas certezas.

Pero no son las únicas razones de la falta de legitimación. Los empleadores tienen cierta predisposición a desconocer en los recién graduados la formación recibida en la universidad y a subvalorar sus aprendizajes académicos. Esto ocurre particularmente en el terreno del periodismo en los países en los que no existe colegiación profesional o no es requisito para su práctica la titulación universitaria. Es el caso de Argentina, donde los comunicadores universitarios compiten en el mercado laboral de la información con periodistas de oficio y la invasión de profesionales de áreas no relacionadas con la comunicación, como la intromisión de arquitectos en el diseño gráfico.

La universidad contribuye al problema cuando se muestra excesivamente conservadora y obedece sólo a los campos profesionales ya legitimados por la sociedad, cerrándose a los más recientes e ignorando a los que pueden avizorarse en el horizonte. Sánchez [1991] también atribuye parte de la responsabilidad de la deslegitimación y crisis de identidad profesional a las instituciones que forman comunicadores con programas mediocres, que se cuelean en el incremento del número de instituciones que ofrecen la carrera y el crecimiento de la demanda de los estudiantes, sin controles de la calidad de la educación que imparten. Sánchez relata la experiencia de Colombia, donde se ha puesto en marcha el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior que controla y evalúa la creación de nuevas entidades universitarias con programas de Comunicación, en una acción conjunta con la Asociación Colombiana de Facultades de Comunicación (AFACOM).

Es posible concluir que la legitimidad e identidad profesional del comunicador social dependen en buena medida del grado de acierto que las Facultades y Escuelas logren en las tres áreas que la FELAFACS se ha propuesto como prioritarias: la calidad, la pertinencia y la relevancia de los planes de estudio.

3.3. Formación profesional y mercado laboral

La relación entre universidad y empresa es un tema que siempre ha estado presente en la reflexión sobre las políticas de educación superior, pero ha cobrado nueva centralidad a partir de la crisis del Estado benefactor y su mutación en Estado gerente acorde a las ideas neoliberales. Existe acuerdo en que debe haber alguna relación; pero cuando se intenta definir la naturaleza y las características de ese vínculo, estallan los desacuerdos. [Un desarrollo exhaustivo del tema puede encontrarse en Del Bello y Borda, 2001].

¿Deben las empresas definir los currículos y las orientaciones profesionales de la universidad? ¿Las instituciones universitarias deben asociarse con el sector privado para ejecutar proyectos ante la crisis del financiamiento

público? La universidad, ¿es un insumo del sistema capitalista, una fuerza productiva? ¿Hasta dónde debe defender su autonomía mientras simultáneamente espera que sus egresados se inserten laboralmente? ¿Cuál es la línea divisoria entre la pertinencia de los perfiles profesionales ofrecidos y el vasallaje universitario ante la empresa? El tema se introdujo en los ámbitos de enseñanza de la comunicación con dispares respuestas institucionales, articuladas a su vez con otras variables del contexto. El punto de partida es una constatación: la mayoría de las carreras continúa apegada a los campos profesionales tradicionales (y legitimados) a pesar de la saturación de la oferta en el mercado laboral [Benassini, 2001; Sánchez; 1991].

Si la universidad condiciona su oferta académica a los requerimientos empresariales, estrechará sus opciones porque los empleadores –en general- conciben a los comunicadores trabajando en los medios masivos. Es el caso de Brasil donde la decisión de las carreras de comunicación de ofrecer titulaciones especializadas está basada en la tradicional vinculación que la universidad ha tenido con las industrias culturales y las corporaciones profesionales. Las identidades ocupacionales se construyen en la interacción de los tres componentes [Marqués de Melo, 2001]. Además, ni las escuelas ni las facultades crean empleos, y la evolución de estos no va al compás del crecimiento de los graduados.

Todo conduce a que haya más egresados que plazas de trabajo. Existe la creencia –reflexiona Demo [1983]- de que la formación profesional garantizaría por sí misma el acceso al empleo. Pero la formación profesional sólo sería efectiva si la economía generase empleos suficientes. De lo contrario, el exceso de profesionales contribuye a la depresión salarial. [En igual razonamiento, Benassini, 2001: 46-47].

Zalba y Bustos, en el trabajo mencionado, señalan que los cambios provocados por la globalización hace que los perfiles profesionales requeridos cambien generando nuevas tensiones en la universidad: se una sólida formación y, al mismo tiempo, de carreras cortas; competencias operativas para actuar en los campos profesionales y la interpelación para desarrollar el conocimiento científico. Pero la transformación empresarial es más veloz que la innovación universitaria, cuya cultura institucional tiende más bien al sedentarismo de sus órganos de gobierno y, en el caso de las universidades públicas argentinas, los componentes políticos obstruyen el debate y obstaculizan acciones según un intrincado plexo de intereses.

Por último, vale subrayar la apreciación de Joaquín Sánchez [1991]: “Hay muchas Escuelas pero también hay muchas necesidades de comunicación. Lo que ocurre es que la visión tan cerrada de la mayoría de ellas no les permite explorar nuevos campos de trabajo y simplemente se reducen a imitar o copiar los programas y las carreras o profesiones tradicionales con el agravante de tener que enfrentarse a un mercado restringido y a la vez exigente y selectivo que no permite que todos los que salgan puedan ubicarse en el campo profesional. Se necesitan estudios serios de parte de cada institución para que estos alimenten las decisiones curriculares importantes”.

3.4. ¿Formación teórica o práctica?

Los perfiles profesionales dominantes y adoptados por cada institución se instrumentan a través de elecciones curriculares. Una de ellas es la que postula conocimientos teóricos y prácticos, que en algunos casos adopta la forma de un dualismo antagónico o de subordinación de unos a otros. [De Moragas Spá, 2000; Marqués de Melo, 2001; Luna Cortés, 1991; Zalba y Bustos 2001, entre otros].

La teoría y la práctica en la realidad de las aulas se han planteado como dos momentos con finalidades diferentes. Allí donde se otorga mayor relieve a lo periodístico como oficio, la práctica es dominante; donde la figura del comunicador se impone, cobra mayor peso la teoría como ámbito de la orientación profesional hacia la comprensión científica. Ello a pesar de las críticas que tal esquema ha recibido desde hace algunos años y que procuran sustituirlo por un modelo que los integre. El fundamento surge de dos constataciones:

1. La realidad en la que se desenvuelve el profesional no le permite hacer tal separación.
2. No es posible pensar una práctica si no es desde un marco teórico, como tampoco es posible pensar una teoría alejada totalmente de la realidad práctica.

En definitiva, se admite la existencia de un espacio común donde se articulan ambos saberes, y que las instituciones educativas deben explorar y explotar sin presuponer que la integración de los conocimientos la realizará cada alumno, porque –como advierte Sánchez- la mayoría de las veces no lo logra.

Luna Cortés replantea las nociones de teoría y de práctica, y los términos de su relación, demostrando que se encuentran unidas como las caras de una puerta, y formula una propuesta superadora. Despleguemos sucintamente

sus ideas. Define práctica como el trabajo aplicado a la transformación de las condiciones naturales o sociales existentes. Toda práctica descansa en la acción humana y se encuentra socialmente regulada. Los elementos de una práctica son cuatro:

- a. Un sujeto en tanto actor social, cuya actuación se encuentra referida a roles y funciones socialmente establecidos.
- b. El significado que el sujeto tiene de sí mismo en cuanto tal, de su práctica y del entorno social donde ésta se produce.
- c. Una actividad o conjunto estructurado de operaciones con el empleo de ciertos recursos, sometido ordinariamente a un patrón o rutina a través del cual la práctica se realiza.
- d. Una materia prima natural o social que se transforma como resultado de la actividad; es decir, aquello que se produce en la práctica.

Toda práctica tiene un significado para el sujeto que la realiza y para aquellos otros con quienes el sujeto interactúa. El significado de toda práctica incluye:

1. Un componente teleológico: los fines que persigue la práctica.
2. Un marco axiológico: los valores que le dan sentido y justifican dicha práctica.
3. Una racionalidad: la manera como se entiende la relación entre los valores, los fines y la actividad.
4. Una interpretación sobre la relación de la práctica con otras prácticas en el marco de la vida social.

El significado de una práctica puede ser más o menos preciso y completo para el sujeto que la realiza, pero no puede serle ajeno. La finalidad, la valoración, la racionalidad y la interpretación social, no son elementos opcionales sino constitutivos de la práctica, y marcan el modo de realización de la práctica, su orientación y sus consecuencias sociales. Por otro lado, el estatus de teórico se asigna sólo a conjuntos conceptuales suficientemente organizados que son el resultado de una labor de investigación sistemática y que representan a la realidad de manera contrastada o contrastable empíricamente.

Las representaciones teóricas sobre la realidad tienen un efecto en la manera en que los sujetos informan los valores, los fines, la racionalidad y la interpretación social de sus prácticas. A su vez, la producción teórica es un trabajo de transformación del conocimiento que se encuentra socialmente regulado y tiene consecuencias en la sociedad por el efecto que produce en la constitución del significado de las otras prácticas y de la consecuente orientación que ejerce sobre la vida humana.

La teoría no agota su sentido en sí misma ni es un recurso exterior aplicable –como un barniz- en la práctica, sino que forma parte constitutiva de ella. El paso siguiente es entender el ejercicio profesional de la comunicación como el trabajo de transformación de una materia que suele llamarse de múltiples maneras: significación, sentido, representación, información, etc. Es un trabajo mediante el cual nos relacionamos y participamos en nuestra constitución como sujetos y en la construcción de la realidad social, pero siempre desde una teoría, que debe aportar elementos para la articulación consciente del significado de la práctica.

Los comunicadores deben apropiarse de la teoría sistemática como un recurso de intelección y orientación de la propia práctica en su complejidad, poniéndola al servicio de sus interacciones profesionales cotidianas como recurso de control de sus opciones y de su actuación social.

En términos pedagógicos, el desafío consiste en lograr una actividad educativa orientada al desarrollo de un sujeto competente para la práctica de la comunicación, ahí donde esa práctica sea pertinente en términos profesionales y con todos los saberes que esa práctica requiera. El problema, entonces, estriba en diseñar un currículo orientado claramente hacia la práctica comunicacional, que organice y articule los distintos saberes que se desarrollan en la formación profesional. Es un desplazamiento que va de la enseñanza de los contenidos a la enseñanza de las competencias.

3.5. Vínculo 'investigación y enseñanza' en comunicación

La investigación en comunicación es vista como una herramienta de construcción disciplinar, desarrollo teórico, inserción social y mecanismo de cambio curricular y del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cierto sentido, se la postula como una de las vías para dar respuesta a las problemáticas que presentan los ejes precedentes, aunque no siempre se concrete en las experiencias de cada institución.

Según el Plan de Trabajo 2004-2006 de FELAFACS, en Latinoamérica la investigación comunicacional ha tenido dos características fundamentales: escuelas y facultades asociadas que realizaron en los últimos años un trabajo

sostenido y enfocado en múltiples temas de especial trascendencia para el campo de la comunicación y el periodismo; e instituciones que, por diversos factores, han iniciado recientemente o reactivado su interés en proyectos de investigación [Núñez Gornés, 2003]. En ese documento se destaca una serie de proyectos investigativos que articulan los intereses de varios países, enfatizando entre ellos -y en primer lugar- el estudio sobre los campos profesionales y mercados laborales. Un rasgo que aparece como compartido por varias universidades asociadas a la FELAFACS es cierta insatisfacción con la actividad investigativa, ya sea por falta de tradición en el campo de la investigación o la endeble presencia de una “academia de la comunicación”, o por el desencuentro entre investigación y diseños curriculares en una misma institución.

Orozco Gómez [1994] denuncia la inexistencia de una verdadera “academia de la comunicación” en algunos países, causada –entre otras razones- por la desvinculación entre investigación y práctica docente, y por formaciones deficientes y eclécticas que han creado una comunidad académica heterogénea. Por su parte, Cantarero [2003] destaca la poca tradición investigativa en El Salvador, como fuente de contenidos para la práctica docente actualizada y, por lo tanto, el apego a bibliografía desfasada e impertinente para el contexto local.

La argentina Cristina Baccin [2000] tiene un análisis parcialmente coincidente. Caracteriza a las instituciones universitarias del país como sedentarias, con tendencia al ostracismo y con dificultades para incorporar curricularmente modificaciones que requieren ser vertiginosas. Frente a ello, plantea la idea del “nomadismo” universitario que podría instituirse a través de: 1. La institucionalización de espacios curriculares de recorridos abiertos para la pronta incorporación de nuevos conocimientos; 2. La creación de espacios abiertos de investigación para dar cabida a miradas también abiertas y resistir la concentración y el monopolio de miradas; 3. La capacitación de los trabajadores de los medios de comunicación que permita un contacto directo entre sus necesidades y las perspectivas de los jóvenes estudiantes.

Esa asincronía entre la investigación y los programas educativos en comunicación aparece en otro autor. Raúl Fuentes [2000] admite la divergencia entre los avances de la investigación académica y las inercias de la formación profesional. Agrega que los estudiantes vivencian ese desfase como un conjunto incoherente de postulados que poco tienen que ver con las prácticas sociales profesionalizadas. Cita a García Canclini, quien “atribuye el escaso reconocimiento y la baja competencia profesional en muchas de las áreas de la comunicación a la ausencia de una formación rigurosa en investigación en ellas” [Fuentes, 2000; 16]. Considera que la investigación debe estar profesionalizada e institucionalizada como condición para articular investigación, enseñanza y profesiones de la comunicación.

Sánchez acuerda en que la investigación es un aspecto que profesionaliza al comunicador. Ofrece otra mirada desde la perspectiva de los alumnos, negando que la investigación deba quedar reservada para el nivel de posgrado. El problema es definir qué tipo de investigación y en qué dosis debe ser manejada por el egresado de una licenciatura, y no debe representar exclusivamente la etapa de elaboración de las tesis de graduación, sino que las prácticas de investigación deben incidir en los procesos de formación para la producción.

En definitiva, la investigación -para ser fructífera- debe contar con una atmósfera institucional favorable, y sus resultados articular los programas con las demandas sociales, promoviendo la pertinencia de los currículos. Dicha actividad resulta también una valiosa herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje, que permitiría profesionalizar a los egresados y crear condiciones apropiadas para la integración teórico-práctica.

Como colofón es posible afirmar la existencia de un núcleo de problemas comunes en la mayoría de las instituciones universitarias que forman comunicadores, las que transitan diversos caminos en procura de darles respuestas.

4. ¿Por qué un plan de estudios en la perspectiva del desarrollo social?

Cabe entonces preguntar qué rol deben cumplir las universidades latinoamericanas y qué formación deben recibir los comunicadores de la región. Aquí se propone un diseño curricular pensado desde el enfoque del desarrollo humano y centrado en problemas de investigación. Provisionalmente definiremos al desarrollo humano como “un proceso que involucra el mejoramiento de aspectos económicos, sociales y culturales junto con formas de construir un conocimiento social y elevar la calidad de vida de los individuos” [Aprea y Cabello, 2004; 47]. Esta propuesta tiene varios fundamentos a favor.

1. Permitiría iniciar un proceso de ajuste curricular continuo, ya que los problemas estructuradores se transforman (algunos son dominantes, otros emergen y otros pasan a ser residuales) y eso permite una mayor flexibilidad en la

enseñanza. Tal perspectiva está basada en una lógica del cambio y la adaptación, que da lugar a un currículum 'vivo'. Las asignaturas del plan de estudios y los contenidos impartidos en cada una, deberían articularse en el conjunto que representa el núcleo de problemas ejes, y al cambiar éstos, necesariamente, se reacomodaría el conjunto del sistema. Cada asignatura, por lo menos idealmente, debería servir como herramienta para abordar comprensivamente los problemas ejes previamente delimitados. Ello establece un criterio de selección de contenidos y metodologías, y obliga a una periódica revisión de los marcos teóricos apropiados.

2. Centrar el plan de estudios en problemas ejes de investigación puede promover el proceso de aprendizaje sobre la base de una reflexión teórica sobre la realidad. Es una vía de solución a la tan declamada desconexión entre 'la teoría' y 'la práctica'. Si los alumnos, acompañados por los docentes, tienen la oportunidad de aplicar el método científico a problemas concretos, pueden aprender un conjunto de destrezas que de otra manera aparecen desvinculadas entre sí, cuando la práctica científica y profesional exige su integración. Una propuesta en tal sentido habilita una estrategia de acomodamiento de otro problema de la enseñanza de la comunicación: el de la "multidisciplinariedad" o "interdisciplinariedad" de los currículos.

3. Contribuye a mejorar el nexo de la universidad con la sociedad. La comunidad académica puede consultar a los actores sociales cuáles son las dificultades comunicativas actualmente presentes, y sondear el grado de relevancia social de cada una. Por otra parte, al generar con su tarea profesionales adecuadamente formados y dar solución a problemas comunicacionales producto de la investigación que desarrolle, la universidad gana en inserción social y reconocimiento institucional, aproximándose al cumplimiento de sus enunciadas finalidades institucionales.

4. Esta alternativa aparece como vía posible para reformular el peso curricular de la tradición 'periodística', y repensar una práctica de formación predominantemente instrumental y tecnicista. Junto a la teoría y técnicas del periodismo, se podrían abordar 'problemáticas' de ese campo en el ámbito local y regional, convirtiéndolo en objeto de investigación.

5. Finalmente, esta opción constituye un modo de incrementar la calidad de la enseñanza al aumentar la pertinencia de los saberes y competencias con que se educa a los futuros profesionales. La brecha entre la formación de los comunicadores y las demandas del mercado laboral es una preocupación que recorre al conjunto de instituciones de formación de comunicadores en América Latina, como hemos visto.

Pero definir el lugar de los comunicadores y de sus saberes en proyectos de desarrollo humano requiere, primero, definir los extremos de la relación, para luego aclarar la naturaleza de ese vínculo.

5. La noción de desarrollo humano

El desarrollo se refiere a un proceso que tiende al cambio social. Se parte de la idea de condiciones iniciales insatisfactorias para un grupo social, y las acciones encaminadas a la transformación de las mismas constituyen dicho proceso. Se trata de una acción deliberada, buscada y producida intencionalmente. De allí que otro rasgo del desarrollo es su vinculación con la planificación. Esta planificación del cambio social deliberado adopta como su fundamento las necesidades identificadas y priorizadas por la propia comunidad como así también las acciones que la misma considere más adecuadas para precipitar las transformaciones deseadas. La participación de la comunidad es un rasgo central, ya que la definición de los problemas y su valoración son realizadas por los destinatarios de la tarea, quienes a su vez estarán involucrados en la realización de las acciones acordadas. Para ello es requisito construir consensos y situar a todos los actores involucrados en una posición de igualdad. La participación aumenta el control que ejerce la comunidad sobre su propia vida, e incrementa la incidencia de las decisiones personales en las del conjunto. La teleología del desarrollo está basada en la igualación de las oportunidades para todos los miembros de una comunidad, en la equiparación en el acceso a las opciones sociales. El ejercicio de los derechos humanos y de la ciudadanía está presente como fin y como fundamento. Otra particularidad es hincapié en la sustentabilidad: garantizar a las generaciones futuras, por lo menos, iguales condiciones ambientales a las presentes, especialmente en lo referido al ecosistema y los recursos naturales.

6. Enfoques de la comunicación pertinentes con el desarrollo humano

Apra y Cabello (2004) afirman que la comunicación debe plantearse a partir de un abordaje amplio e interdisciplinario, ya que "la multiplicidad de puntos de vista no es una situación a superar sino un elemento constitutivo de la comunicación como disciplina" [2004; 76-77]. Deben prevalecer los enfoques (o teorías) de la comunicación que son pertinentes para analizar los fenómenos de cambio social (objetivo del desarrollo humano)

que contribuyen a la planificación y realización de los mismos.

En definitiva, se trata de un criterio de *compatibilidad* de las posiciones teóricas de la comunicación con las del desarrollo. De esta manera quedan en primer plano los enfoques relacionados con una concepción adecuada con el desarrollo integral, los procesos democráticos, la equidad y el reconocimiento y el respeto a las particularidades culturales, particularmente tres enfoques: 1. La teoría de la discursividad social; 2. Los estudios culturales; 3. La teoría de la mediación.

Por razones de brevedad remito al lector interesado en profundizar este punto a la obra de Arprea y Cabello ya citada.

7. Potencialidades

Los procesos y prácticas sociales de comunicación no son un añadido del enfoque del desarrollo humano sino parte constitutiva de él, y sólo pueden comprenderse adecuadamente en articulación con otros procesos (políticos, económicos, tecnológicos, sociales y culturales) que se articulan con el mismo desarrollo. La comunicación forma parte de los procesos de producción material de las sociedades contemporáneas. La búsqueda de la equidad conduce a trabajar en la integración de distintos sectores sociales, que sólo es posible por medio de una tarea basada en las identidades. La comunicación construye el real social, la lógica en torno a la cuál se articulan los mundos sociales y las prácticas de los individuos y grupos.

Ciertos propósitos del desarrollo humano requieren la distribución del conocimiento científico y su apropiación por parte de sectores populares, a fin de mejorar la calidad de vida y ampliar sus oportunidades. En este sentido, la comunicación adopta una finalidad pedagógica que no puede estar al margen de las matrices culturales y las mediaciones a través de las cuales esos sectores elaboran una imagen de la realidad. El desarrollo implica la dimensión política, y esta última no puede escindirse de la comunicación. En la dimensión comunicativa se elaboran los conflictos y se construyen las legitimidades, se ponen en circulación las decisiones que vinculan al Estado con la sociedad civil y se definen aspectos conectados con la gobernabilidad.

Por otra parte, ¿cómo intentar eliminar la desigualdad sin afectar las diferentes identidades culturales? Los procesos y prácticas comunicacionales deben contribuir en los procesos de conformación de distintas modalidades de sociabilidad, a la integración entre sectores sociales y la formación de redes. El desarrollo humano se basa en una concepción participativa y respetuosa de la diversidad en el nivel local. La comunicación –mediática e interpersonal- debe planearse y realizarse a partir del conocimiento de las modalidades comunicacionales presentes en esa comunidad, de los contextos socioculturales inmediatos.

En resumen, ambos términos del binomio al que nos hemos referido, se conectan en varios niveles. La comunicación impregna los procesos de desarrollo, en tanto se inscriba su conceptualización en paradigmas y enfoques teóricos que la consideren en relación con procesos culturales de producción social de sentidos. La propuesta de plantear la enseñanza de la comunicación social articulando comunicación y desarrollo, recibe –a mi criterio- suficiente justificación teórica en los lineamientos expuestos precedentemente.-

Bibliografía

Arprea, G. y Cabello, R.: Los procesos comunicativos en los proyectos de Desarrollo Humano. Un enfoque teórico-metodológico. En: Problemas de comunicación y desarrollo. Buenos Aires, Ed. UNGS y Prometeo Libros, 2004.

Baccin, C.: Espacios universitarios: ¿la realidad de un páramo o la ilusión de un espejismo? Diálogos de la Comunicación N° 59/60, 2000: 25-31.

Bisbal, M.: La nueva escena y el comunicador social: el resentimiento entre la “razón identificante” y la “razón instrumental”. ¿Desde dónde pensamos el problema? Diálogos de la Comunicación N° 62, 2001: 9-25.

Benassini, C.: Escuelas de comunicación en México: ¿realidad o imaginario social? Diálogos de la Comunicación N° 62, 2001: 43-51.

Cabello, R.: La comunicación desde la perspectiva del desarrollo humano. En: Comunicación, Tecnología y Desarrollo, Córdoba, Editorial de la UNRC, 2002.

Cantarero, M: Formación de comunicadores sociales. Modelos curriculares, ostracismo académico, rutas sociales y esperanzas, en Revista Latina de Comunicación Social Año 5º - N° 52. www.ull.es/publicaciones/latina/20025209cantareroXI.htm, La Laguna, 2002.

Carmilloni, A.: Complejidad superior. Calidad y evaluación de programas universitarios, en Encrucijadas – Revista de la UBA, 12: 2001, 22-37.

Cazes, D. La perspectiva democrática de género. Paradigma del desarrollo humano. http://www.europrofem.org/02.info/22contri/2.05.es/d.cazes/09_cazes.htm

Centro Interuniversitario de Desarrollo: Manual. Autoevaluación para instituciones de Educación Superior. Santiago de Chile, CINDA, 1994.

Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho de Universidades Nacionales: Estándares para la autoevaluación de la gestión institucional y las funciones de enseñanza-docencia, de investigación científica y de extensión universitaria de las Facultades de Derecho de las Universidades Públicas. Argentina, Ed. Universidad Nacional de Lomas de Zamora, 2005.

Del Bello, J. y Borda, M.: Universidad y empresa en la Argentina: juntos o revueltos. Encrucijadas – Revista de la UBA, 12: 2001; 46-55.

Demo, P.: Perspectiva política de la educación y de la cultura. Hipótesis sobre la importancia de la educación para el desarrollo. Revista de la CEPAL, 1983; p. 21.

De Moragas Spá, M.: Las facultades de Comunicación en el umbral de la era de internet. Chasqui, 72: 2000: www.comunica.org/chasqui/moragas72.htm.

Del Acebo Ibáñez, E. Y Brie, R.: Diccionario de Sociología. Argentina, Ed. Claridad, 2001.

Di Tella, T., Chumbita, Gamba, Paz Fajardo: Diccionario de ciencias sociales y políticas. Buenos Aires, Ed. EMECE, 2001.

Ford, A.: Comunicación. En: Términos críticos de sociología de la cultura. Ed. Paidós, 2000.

Fuentes, R.: La formación universitaria de profesionales de la comunicación y su renovación como proyecto social. Diálogos de la Comunicación, N° 59/60; 2000; 11-23.

Goulet, D. Planificación del desarrollo en forma de diálogo. Estudios Andinos N° 5: 67-84.

Grimson, A.: Interculturalidad y comunicación. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2000.

Honorable Senado de la Nación. Informe Argentino sobre Desarrollo Humano 1995-1999. En CD.

Luna Cortés, C.: La tensión teoría-práctica en la enseñanza de la comunicación. En Diálogos de la Comunicación N° 31, 1991.

Márques De Melo, J.: La identidad del campo de la comunicación: estrategia para salir del gueto académico. Diálogos de la comunicación, N° 62: 2001; 26-33.

Martín-Barbero, M.: De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. 3º Edición. México, Ed. Gustavo Pili, 1993.

Núñez Gornés, L.: FELAFACS Plan de Trabajo 2004-2006. En <http://www.felafacs.org/puertorico2003/palndesarrollo2004-2006.htm>. 2003

Orozco Gómez, G.: Comunicadores hacia el año 2000: desafíos pedagógicos de su formación. En Diálogos de la Comunicación N° 39, 1994.

Sánchez, J.: Escuelas de comunicación, ¿para qué? Diez años de FELAFACS. Diálogos de la Comunicación N° 31, 1991.

Servantes, J.: El mundo, nuestro pueblo. Una perspectiva culturalista hacia la comunicación para el cambio social. En: Comunicación, Tecnología y Desarrollo, Editorial de la UNRC, 2002.

Torrío Villanueva, E.: Abordajes y períodos de la teoría de la comunicación. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2004.

Villalobos, F.: El saber tecnológico y la enseñanza de la comunicación social: un modelo para armar. Diálogos de la Comunicación N° 62: 2001; 53-60.

Zalba, E. y Bustos, J.: Problemas y desafíos de la formación académico-profesional ante la diversidad de los actuales escenarios de la comunicación social. Diálogos de la Comunicación, N° 62; 2001: 35-40.